



Aalborg Universitet

AALBORG UNIVERSITY
DENMARK

Uddannelsesøkonomien og de højere uddannelser

Rasmussen, Palle Damkjær

Publication date:
1979

[Link to publication from Aalborg University](#)

Citation for published version (APA):
Rasmussen, P. D. (1979). *Uddannelsesøkonomien og de højere uddannelser*.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- ? Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- ? You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- ? You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at vbn@aub.aau.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Uddannelsesøkonomien og de højere uddannelser

Palle Rasmussen
Institut for Uddannelse og Socialisering
Aalborg Universitet
1979

Teksten er oprindelig skrevet som oplæg til et uddannelsespolitisk seminar ved Københavns Universitet i 1974. Den er her strammet på nogle punkter og udbygget på andre, men uden inddragelse af senere materiale.

Uddannelsesplanlægning og økonomi.

I Helhedsplanen og Perspektiv-plan II, som har vakt en del opmærksomhed og fremkaldt en del diskussion indenfor især de højere uddannelsesinstitutioner i det sidste års tid, står man over for de hidtil mest avancerede udtryk for et relativt nyt fænomen i den danske uddannelsespolitik: forsøg på en systematisk planlægning for de højere uddannelser. Den egentlige start på en organiseret planlægning daterer sig 10 år tilbage, nærmere bestemt til nedsættelsen af "Planlægningsrådet for de højere uddannelser"., på en mørk decemberdag 1964. I rådets kommissorium hed det:

"Planlægningsrådet, der er et rådgivende organ..har til opgave at bistå den ministerielle planlægning af universiteterne og de højere læreranstalters udbygning med henblik på sikring af alle egnedes adgang til en højere uddannelse samt ved de højere uddannelsers tilpasning til samfundets behov".

Når en sådan planlægning overhovedet var nødvendig, var det fordi den "ministerielle planlægning" havde svært ved at holde fod på udviklingen indenfor de højere uddannelser. De unge søgte ind på universiteterne med en forbløffende iver, som oversteg den forudsete udbygningstakt. I perioden 1960-70 blev vækstraterne i det offentliges uddannelsesudgifter stadig højere i forhold til bruttonationalproduktetsvækstrater, og de videregående uddannelsers andel af de samlede uddannelsesudgifter øgedes. Hans Jørgen Jensen (1973 b) anfører følgende tabel:

<u>Årlig real vækstrate fra 1960 - 1970</u>	
Nettonationalindkomst	4,5%
Udgifter til uddannelse af 7-19-årige:	5,0%
Udgifter til videregående uddannelse:	13,5%

I denne situation var det logisk at nedsætte et råd til at overveje, hvorvidt denne udvikling var politisk og samfundsøkonomisk forsvarlig, og til eventuelt at tage hånd i hanken med den.

I planlægningsrådets kommissorium lå en dobbeltbetragtning af uddannelsen: dels betragtedes den som et individs gode, en menneskeret, og dels betragtedes den som en samfundsøkonomisk faktor. I selve denne dobbeltbetragtning lå også en mistanke om, at der kunne optræde kraftige misforhold mellem den enkeltes behov og de samfundsøkonomiske behov. Imidlertid formede Planlægningsrådets første større anstrengelse, "Skitse for udbygningen af de højere uddannelser i tiden indtil 1980" (juni 1967) sig i det væsentlige som en beroligende afvisning af denne mistanke. I dette skrift (normalt kaldet "planskitzen")s afsnit om "De højere uddannelser og den økonomiske udvikling" (s. 13-18) konstaterede man, at

"Baggrunden for den hurtige udvikling er umiddelbart den stærkt forøgede tilgang af studerende og det deraf følgende pres på uddannelseskapaaciteten, men det er tillige åbenbart, at der på de fleste områder er en følelig mangel på arbejdskraft med akademisk uddannelse. Den stærke økonomiske fremgang i det danske samfund i den sidste halve snes år er den bagvedliggende årsag både til de øgede behov for kvalificeret arbejdskraft og til den stærke tilgang til de højere uddannelser". (s 17).

Når man så yderligere fastholder, at den forbedrede uddannelsesstandard ikke alene "tjener erhvervslivets formål, men også har selvstændig værdi for den sociale og kulturelle udvikling" (s. 14), så passer alt smukt sammen, og rådet kan uden nævneværdig tøven anbefale en øget investering i uddannelse. Dette så meget mere, som det tilsyneladende har den økonomiske sagkundskab i ryggen:

"De sidste årtiers hastige udvikling med den næsten eksplosive vækst i udgifterne til uddannelse og forskning har naturligt ført til et nærmere studium af denne sammenhæng, dels på national basis, dels på international. Disse undersøgelser har alle bekræftet, at en bedre uddannelse af arbejdskraften, en generel højnelse af undervisningsstandarden og en større indsats for forsknings- og udviklingsarbejde er nogle af de væsentligste faktorer bag den

hurtige økonomiske fremgang i de førende industrilande. En fortsat forøgelse af den samlede investering i uddannelse og forskning synes at være en afgørende forudsætning for at fastholde den høje vækstrate i landenes økonomi" (s. 14).

Økonomisk vækst og menneskelig kapital

Det "nærmere studium på international basis", som Planskit-sen henviser til, er udviklet i en bestemt teoretisk sammenhæng: den borgerlige økonomiske videnskabs udforskning af betingelserne for den økonomiske vækst i de kapitalistiske lande i perioden efter 2. verdenskrig. I de vækstteoretiske modeller, som økonomerne tog udgangspunkt i, beskæftigede man sig især med kapitalen som vækstfaktor. En vigtig forudsætning herfor var den vægt som Keynes i sin "General theory" havde lagt på investeringen i fysisk produktionskapital (Mary Jean Bowman 1966, s. 108). Resultatet var, at fx. Harrod og Domar i deres vækstmodel fra ca. 1940 betragtede arbejdskraften "som en homogen masse, som kombineres med kapitalen i et fast forhold" (Hans Jørgen Jensen 1973 b. s. 4). Produktionsfaktoren arbejdskraft blev altså set som et relativt konstant bidrag til produktionen, mens produktionsfaktoren realkapital blev set som det element, hvis tilstedeværelse og størrelse var udslagsgivende for den økonomiske vækst. Analyser af efterkrigstidens udvikling viste imidlertid, at dels gav kraftige investeringer i realkapital kun de ønskede resultater, hvor der var en velkvalificeret arbejdskraft til at indgå i produktionen, og dels kunne det kombinere input af kapital og arbejdskraft ikke forklare de økonomiske vækstraters størrelse. Der var en rest-størrelse, "residualen", som man ikke uden videre kunne forklare. Forskellige økonomer forsøgte sig med hhv. at måle denne residual og forklare den, og de fleste af forklaringerne inddrog på en eller anden måde den videnskabelige innovation og arbejdskraftens uddannelsesniveau.

Ud fra en neoklassisk position pegede Solow fx. på den tekniske innovation som vækstfaktor, men fastholdt at de tekniske fremskridt skulle være indoptaget i den fysiske produktionskapital for at få betydning (M.J. Bowman 1966, s.109). Og i en tabel fra en FN-rapport, som Hans Jørgen Jensen (1973b) anfører, er den "tredie faktor" i den økonomiske vækst i Europa i 50'erne benævnt som "teknisk fremskridt". Denne tredie faktors bidrag udgør over halvdelen af væksten for de fleste landes vedkommende.

En lidt mere abstrakt bud på forklaringen af residualen gav Thorkil Kristensen, da han udnævnte kundskaben til en selvstændig produktionsfaktor:

"Mange års arbejde med disse problemer har dog bestyrket mig i den opfattelse, at analysen bliver mere fuldstændig og tidssvarende ved at man behandler kundskab som en selvstændig produktionsfaktor på linie med arbejdskraft, jord og kapital" (Kristensen 1971, s. 15).

Kristensen peger på kundskab/viden som det aktive element i innovationsprocessen, mens kapitaldannelsen bliver det passive element som skal følge efter for at den nye kundskab kan blive udnyttet. Erik Ib Schmidt er betydelig mere forsigtig i sin behandling af problemet: han siger ganske vist at samtliche udgifter til erhvervsbetonet undervisning og til forskning må betragtes som en investering, omend en investering på meget langt sigt. "Samfundsøkonomisk skulle øgede udgifter til uddannelse komme igen i form af øget produktivitet" (Schmidt 1959, s. 300). Men han advarer samtidig mod overdreven tillid til uddannelsesinvesteringernes rentabilitet:

"...man skal være yderst forsigtig med at postulere, at der gælder en almen lov i retning af, at øgede investeringer i "den menneskelige faktor" omgående og automatisk fører til øget økonomisk vækst". (Schmidt 1959, s. 302).

Schmidts tekst er et foredrag holdt på OECD-konference om "metoder til at beregne det fremtidige behov for videnskabeligt og teknisk uddannet arbejdskraft". På dette tidspunkt var Thorkil Kristensen generalsekretær i OECD, og han var med til at drage den praktiske konsekvens af residualanalyserne

ved at give uddannelse og forskning en fremtrædende plads i OECDs initiativer for at stimulere den økonomiske vækst i vesteuropa. Specielt ansporede OECD sine medlemslande til ekspansion indenfor de tekniske og naturvidenskabelige uddannelser, og til at forbedre undervisningen i matematik og naturvidenskab i de grundlæggende skoleuddannelser. I en samtidig gennemgang af OECDs initiativer giver Henning Friis en populariseret udgave af residual-problematikken:

"Økonomiske fremskridt er et resultat såvel af forøget kapitalindsats som af menneskelig snilde. Mens man tidligere væsentligst lagde vægt på kapitalsiden, er man i de senere år begyndt at blive klar over, at den økonomiske vækst er stærkt afhængig af den videnskabelige forskning og dens tekniske anvendelse i forbindelse med god organisation og veluddannet arbejdskraft. - Det er denne erkendelse, der er baggrund for, at Europas økonomiske samarbejdsorganisation med stigende styrke har slået til lyd for udbygning af de naturvidenskabelige og tekniske uddannelser i Europa, USA og Canada..."(Friis 1961, s. 179).

OECDs aktiviteter i starten af 60'erne rettede sig nok primært mod tekniker- og ingeniør-uddannelserne og den industrielle innovation, men Thorkil Kristensens overvejelser over "kundskab som produktionsfaktor" pegede tydeligvis mod at tilkende uddannelse mere generelt en rolle i den økonomiske vækst. Dette svarede til Dennisons forsøg på at måle og forklare residualen i USA, her i referat ved Jørgen S. Dich:

"For perioden 1929-1937 finder han i USA, at 68% skyldtes stigning i input og 32% stigning i udbyttet pr. enhed af input. Af de 68% skyldes de 15% større indsats af kapital, 31% ændringer i beskæftigelse og arbejdstimer pr. år (27%) og større erfaring og bedre udnyttelse af den kvindelige arbejdskraft (4%). Der resterer herefter 23%, der henføres til bedre uddannelse. Som årsag til det forøgede udbytte pr. input på 32% nævnes bl.a. stordriftens fordele (11%), mens 20% skal henføres til fremskridt i viden. Dette tal fremkommer ved at trække tallene for alle de andre årsager til produktivitetsstigning fra den samlede produktivitetsstigning" (Dich 1969, s. 283).

Dich vil ikke uden videre acceptere Dennisons henføring af residualen til uddannelse, og er her i overensstemmelse med samtidige kritikere. Men focuseringen på uddannelse var udbredt, og resulterede bl.a. i en teori om uddannelse som investering i menneskelig kapital. Teorien blev først formuleret

ret af T.W. Schultz (1961). Schultz trækker på en kapitaldefinition af den amerikanske økonom Fisher, ifølge hvilken kapital er den strøm af fremtidige ydelser, som man sikrer sig ved at afholde nogle omkostninger (investeringen) nu (se Hans Jørgen Jensen 1973s, s. 7 og Mark Blaug 1970, s. 5). Ud fra denne antagelse er det logisk at en beslutning om at uddanne sig er en beslutning om at investere i sin egen menneskelige kapital, ligesom et samfunds beslutning om at uddanne en bestemt del af en ungdomsårgang er en investering i menneskelig kapital. Disse investeringer giver udbytte: for den enkelte i form af højere løn (idet forrentningen af "the embodied capital stock" lægges oven i den løn, der svarer til den almindelige gennemsnitsarbejdskraft), og for samfundet i form af forøget produktivitet og økonomisk vækst. Humankapital-teorien er formuleret indenfor en neo-klassisk økonomisk teoridannelse, som ideelt forudsætter (jfr. H.J. Jensen 1973 a, s. 15 og 19) bl.a. at:

- økonomien fungerer under absolut konkurrence
- produktionsfaktorerne (arbejde og kapital) aflønnes til værdien af deres grænseprodukt.
- der findes et prissystem, som muliggør en direkte sammenligning af produktionsfaktorerne.

Med disse betingelser opfyldt vil den menneskelige kapital inden for forskelligt uddannede dele af arbejdsstyrken simpelt hen kunne måles ved lønstørrelsen. Jfr. Dich:

"Fremgangsmåden må være at finde en gruppe, der uden at have gennemgået en højere uddannelse må formodes at have en tilsvarende intelligens og samme grad af ambitioner, og derefter sammenligne de to gruppers indtægter" (Dich 1969, s 276).

Det Dich måler kalder han ganske vist ikke selv menneskelig kapital, men målemetoden er i princippet den samme. Den afviger fra metoden til måling af realkapitalen, som primært er baseret på opgørelser af omkostninger. Dette kan tages som endnu et indicium på at humankapital-teorien forudsætter absolut ligevægt i systemet.

En marxistisk kritik af humankapital-teorien måtte tage udgangspunkt i tesen om at produktionsfaktorerne aflønnes efter deres grænseprodukt og vise hvordan denne er en (systematisk) afsløring af den grundlæggende udbytningsrelation, som hele den kapitalistiske økonomi er bygget op om. "Arbejdskræfterne engageret i den umiddelbare produktion (arbejdsproces) er de eneste værdi- eller kapitalproduktive elementer der findes" (H. J. Schanz 1973, s. 91). Hensigten med denne gennemgang er imidlertid ikke at udfolde den marxistiske kritik af humankapital-teorierne, men derimod at fremhæve dem som en ideologisk konstruktion over uddannelsernes placering i den økonomiske vækstproces. Når Planlægningsrådet for de højere uddannelser i det ovenfor anførte citat fra "Planskitsen" fører den økonomiske vækst tilbage til såvel en generel højnelse af undervisningsniveauet som en bedre uddannelse af arbejdskraften og en større indsats for forsknings- og udviklingsarbejde, så foretager det samme tanke-operation som humankapital-teorien: det selvstændiggør uddannelsens produktive potentiale fra indsættelsen af den kvalificerede arbejdskraft i den umiddelbare produktionsproces. Investering i uddannelse fremtræder i sig selv som garanti for afkast. Den økonomiske teoridannelse leverer begrundelsen for en optimistisk investering i uddannelse. Et dansk forsøg fra 1966 på at undersøge uddannelsesinvesteringernes rentabilitet leder frem mod samme konklusion:

"Alle skøn og den ofte mangelfulde statistik til trods efterlader beregningerne det indtryk, at uddannelsesinvesteringerne er meget rentable. Selv om man måtte vurdere efterspørgselselasticiteten efter uddannet arbejdskraft lavt, vil man kunne øge produktionen af kandidater væsentligt ud over, hvad behovsprognoser, der forudsætter uændret aflønning, måtte betinge, uden at risikere uøkonomiske investeringer i uddannelse. Dette burde opmuntre Planlægningsrådet for de højere uddannelser for at iværksætte behovsprognoser; faren for ved for høje skøn at opfordre til ufordelagtige investeringer er minimal". (Blomgren Hansen 1966, s. 254-255).

Lighed og vækst

Men det var trods alt ikke kun økonomiske vækst-perspektiver som prægede "Planskitsen", de enkelte borgeres ret til uddannelse indtog også en væsentlig plads. Faktisk var denne borgerret led i en bestemt strategi for det danske samfunds udvikling, nemlig den socialdemokratiske "velfærdsocialisme". I denne strategi skal uddannelsessystemet bidrage til at mindske den sociale ulighed; forøgede uddannelseschancer for arbejderklassen og andre lavere sociale lag skulle bidrage til status- og indkomstudjævning. De uddannelsesundersøgelser, som Socialforskningsinstituttet iværksatte i starten af 60'erne, var i høj grad tilrettelagt for at levere argumenter for denne socialdemokratiske politik. Undersøgelserne fokuserede på grundskolen, (real-skolens og gymnasiets rekrutteringsbasis), men de kom også til at levere argumenter imod indførelse af adgangsbegrænsning ved de højere uddannelsesinstitutioner.

Som nævnt var det karakteristisk, at der i planskitsen ikke fremtræder nogen nævneværdig modsætning mellem den enkeltes, statens og samfundets behov. Vækst og lighed eksisterer fredeligt sammen - ligesom de gør det i en liberal reformpolitik som det danske socialdemokratiske datidige uddannelsesprogram. Jeg vil citere en af de klareste tilkendegivelser af elementerne i socialdemokratiets uddannelsespolitik fremsat af Orla Møller på en konference om "Erhvervene og de grundlæggende skoleuddannelser" i 1969:

"Orla Møller pegede på tre behovshensyn, som måtte tages med ved vurderingen af skolens målsætning. For det første er der hensynet til økonomien, dvs. ønsket om størst mulig økonomisk vækst. Såfremt dette hensyn får en høj prioritet - og det er vel en nødvendig forudsætning for, at vor velfærd stadig øges - vil der blive tale om at de unge skal indlære en stadig større sum af viden.

Det andet synspunkt er dette, at man kan pålægge folkeskolen at søge at sætte en udvikling i gang hos de unge, der gør dem til kritiske, samarbejdsindstillede mennesker. Endelig nævnede Orla Møller som et tredje hensyn, at man kunne lægge betydelig mere vægt på retfærdigheden, hvilket i denne forbindelse betyder at der ud fra alle hensyn bliver etableret lige adgang til uddannelserne" (Erhvervene og de grundlæggende skoleuddannelser, Arbejdsgivernes kontaktserie 1970, s. 47).

Her har vi lighedstanken kombineret med en politisk-økonomisk strategi, som implicerer den reelle opgivelse af lighedsidealet: lønkage-strategien. Når Orla Møller mener at vækst "vel er en nødvendig forudsætning for at vor velfærd stadig øges" er det en diskret indrømmelse af det umulige i en nævneværdig omfordeling inden for den givne indkomstfordeling. Arbejderne kan næppe få relativt mere, men de kan få absolut mere ved at den samlede indkomst vokser. Når lighed og vækst kan stå så idyllisk ved siden af hinanden, hænger det også sammen med nogle træk i den borgerlige uddannelsesøkonomiske tænkning, som er skitseret ovenfor. For så vidt man antager en absolut konkurrencesituation og faktorernes aflønning efter grænseprodukt, vil der være tendens til at individuelle og sociale afkast af uddannelsesinvesteringer virker sammen i en stabil relation. Investering i menneskelig kapital vil for individet forrentes som højere indkomst over en årrække, og da indkomsten svarer til produktiviteten, vil der foregå en tilsvarende vækst for samfundet som helhed. Det er på denne baggrund man må se humankapital-teoretikernes tendens til at se bort fra konsum-delen af uddannelsesudgifterne, eller rettere forstå samtlige uddannelsesudgifter som investering i humankapital.

"Da der ikke findes et frit marked for uddannelse, da uddannelsen er udelelig, og da yderligere investerings- og konsumdelen produceres som et forenet produkt i uddannelsesprocessen, er det umuligt at skille op i en konsum- og investeringsdel. Undertiden argumenteres for at denne opdeling ikke engang er ønskelig.." (H.J. Jensen, 1973a, s.9).

Omkostningerne ved opnåelse af lighed, som ville kunne regnes for samfundsmæssigt konsum, adskilles altså ikke nødvendigvis fra investeringen i humankapital. Hermed peger

sammenfæltningen i lighedsmålsætningen og den vækst-orienterede uddannelsesøkonomiske tænkning mod anvendelse af en bestemt model i uddannelsesplanlægningen: den såkaldte social demand-model. Det principielle indhold i denne model er at lade befolkningens "uddannelseslyst" definere det kvantitative behov for forskellige typer uddannelse. I praksis foregår dette ved at man fremskriver trends i den faktisk konstaterede søgning til forskellige uddannelser (Jfr. Huisken 1972, s. 146 ff). Dette hænger ganske godt sammen med logikken i den neo-klassiske humankapital-model: for så vidt de private og de samfundsmæssige afkast af uddannelsesinvesteringerne står i et harmonisk forhold til hinanden, vil den udbygning af uddannelserne, som udledes af de mange ideelle økonomiske subjekters "uddannelseslyst", tendentielt være den mest hensigtsmæssige for økonomien som helhed.

Den socialdemokratiske politik for de højere uddannelser i 60'erne indoptog både social demand-modellen og vækstteoriernes orientering mod teknisk-naturvidenskabelige uddannelser:

"Uddannelsespolitisk betyder velfærdspolitikken en principiel tilslutning til social-demand-approach'en til uddannelsen, mens vækstpolitikken, som er forudsætningen for velfærden og som selv bunder i en højkonjunktur, betyder en satsen på produktivkraftudviklingen. Uddannelseseksplosionen viser det første mens udbygningen af de teknisk-naturvidenskabelige uddannelser viser det sidste" (Larsen & Storr-Hansen 1974, s. 16).

De her anførte overensstemmelser mellem den socialdemokratiske uddannelsespolitik og den neo-klassiske uddannelsesøkonomi må ses på baggrund af den socialdemokratiske strategis generelle forhold til det kapitalistiske system: Socialdemokratiet satser grundlæggende på at bibeholde den kapitalistiske produktion og markedsmekanismen som det drivende element i den økonomiske udvikling. Hvis den kapitalistiske produktionsform i overdreven grad ødelægger naturen, nedbryder folkesundheden mm., og hvis markedsmekanismen ikke er i stand til at sikre økonomiens vækstrater, så mener socialdemokratiet det nødvendigt at gribe ind. Men hvis der er gang i den kapitalistiske akkumulation, og hvis denne foregår uden at udbytningens konsekvenser for natur og mennesker bliver alt for tydelig - så blander socialdemokratiet sig nødig

i markedsøkonomien. Og det er netop den sidste situation, socialdemokratiet stod overfor i 60'erne.

Det optimistiske syn på forholdet mellem social lighed og økonomisk vækst prægede også studenterbevægelsen i slutningen af 60'erne, og i en artikel af den københavnske studenterrådsformand Johs. Nymark fra 1970 forsøges humankapital-teorierne inddraget i formuleringen af en progressiv uddannelsesideologi. Nymark argumenterer for at uddannelse er et væsentligt "progressivt" element i det moderne samfund, idet han med støtte i formuleringerne fra Galbraith giver begreber "menneskelig kapital" ikke blot et økonomisk, men også et moralsk indhold. Han mener, at de unge i dag delvis kan undværes i produktionen, og at man derfor skal investere i at uddanne dem til humankapital. Dette er decideret humanistisk ment: Nymark taler om at "samfundets mål for fremgang mere skulle måles af menneskelige værdier end i materielle" (s. 54). Men han er samtidig udmærket klar over de økonomiske potenser i den højt kvalificerede arbejdskraft, og han kan derfor sammenfatte hele tre argumenter for, at samfundet skal investere "endog meget voldsomt" i uddannelsessektoren:

- "1. Produktionen er allerede nu ved at være så stor, at de unge uden videre kan undværes i produktionen uden at afsavnene er væsentlige. Samfundet har råd til at betale dem den sædvanlige levestandard alligevel.
2. Gennem investering i uddannelse har man muligheder for at sætte andre mål for samfundets fremgang end produktionsresultatet.
3. Den produktion, som vi trods alt ønsker bevaret og vel også øget, er afhængig af, at tilstrækkelig mange unge har uddannet sig, så de udgør et fond af uddannelseskapital-talent" (Nymark s. 55).

Ud fra disse overvejelser, og ud fra Blomgren Hansens ovenfor citerede optimistiske rentabilitetsberegninger, kan Nymark argumentere for, at uddannelse er "en god investering", samt at UDDANNELSE ER ARBEJDE (8s. 57 og 59), hvorfor uddannelsesløn må være en rimelig foranstaltning fra statens side, og hvorfor der er basis for fællesskab mellem arbejdere og studenter.

Økonomisk konjunktur og uddannelsespolitik.

Hvad var udviklingsbetingelserne for de uddannelsesøkonomiske og socialdemokratiske ideologier omkring uddannelsespolitikken, som jeg har søgt at eksemplificere ovenfor. Svaret er antydnet i citatet fra Larsens og Storr-Hansens artikel: en længere, nogenlunde stabil højkonjunktur. Og som Elmar Altvater sagde i 1969: "Kapitalismen har aldrig fungeret bedre end i de sidste 20 år". (Altvater 1973, s. 14). Efterkrigstiden var i de udviklede kapitalistiske lande karakteriseret ved en hævn højkonjunktur, selvfølgelig med forskel i vækstraterne, men uden markerede krisetendenser før henmod slutningen af 60'erne. Markedsøkonomien beviste tilsyneladende sin levedygtighed: arbejdsløsheden blev holdt nede, levestandarden steg, og den teknologiske udvikling skred fremad hurtigere end nogensinde før.

Ernest Mandel har søgt at forklare denne udvikling med udgangspunkt i Kondratieffs teori om de "lange bølger" i kapitalismens udvikling. De lange bølger er længere tidsrum kendetegnet af en bestemt kombination af udviklingstendenser i kapitalakkumulationens værdiside (den faste kapital, den flydende kapital, den variable kapital, andele i de industrielt fremstillede varer) og dens stofflige side (gennemindustriallisering af forskellige sektorer, teknologiske spring, forholdet mellem center- og periferilande). Disse forhold har betydning for den langsigtede tendens til stigning eller fald i kapitalens profitrate. (Mandel 1972, s. 101 ff). Indenfor det 20. århundrede regner Mandel med at der har været to perioder med ekspansiv hovedtendens, nemlig dels perioden 1894-1913, som var præget af imperialismens gennembrud og den 2. teknologiske revolution (bl.a. indførelsen af diesel- og elektromotorer i industrien), og dels perioden fra 1945-1966.

Den igangsættende kraft for ekspansionen efter 2. verdenskrig var ifølge Mandel den kraftige svækkelse og atomisering af arbejderklassen, som fascismen og 2. verdenskrig førte til. Denne situation gjorde det muligt for kapitalen at øge

merværdiraten voldsomt, og de forøgede profitter muliggjorde en stærk udvidelse af akkumulationen. Et centralt element i denne sammenhæng var den 3. teknologiske revolution, som dels betyder et bredt gennembrud for halv- og helautomatiserede processer i industrien, dels betyder en stærkt øget industrialisering indenfor råstof- og levnedsmiddelproduktionen (jfr. Mandel 1972, s. 177). Den 3. teknologiske revolution betyder en billiggørelse af den konstante kapital, hvilket er med til at holde profitraten oppe. Gennemsættelsen af den 3. teknologiske revolution foregår i slutningen af 50'erne og starten af 60'erne, og må ses som en del af baggrunden for den forskydning mod intensiv kapitalakkumulation (med vægt på den relative merværdis produktionsmetoder), som Jens Brinch finder i sin analyse af kapitalakkumulationen i Danmark efter 1940 (Brinch 1974, s. 62-65).

Det er værd at bemærke sig, at den 3. teknologiske revolution sætter sig igennem omtrent samtidig med at nationaløkonomerne formulerer deres teorier om årsagerne til den residuale vækst. Den stærke vægt på teknisk og naturvidenskabelig forskning og uddannelse hos. bl.a. OECDs økonomer må ses på baggrund af de teknologiske spring, økonomerne så omkring sig. Mens de selvfølgelig ikke umiddelbart så, at disse teknologiske spring havde en specifik og tidsbegrænset placering i kapitalens akkumulationsforløb.

Selv om efterkrigstiden frem til slutningen af 60'erne generelt har været en ekspansiv periode i kapitalismens udvikling, betyder det ikke at den cykliske bevægelse i profitraten, som med mellemrum fører til mere eller mindre udtalte "overproduktionskriser" for kapitalen. Imidlertid har en række vestlige stater i efterkrigstiden udviklet en kriseforebyggende, anti-cyklisk økonomisk politik, som har kunnet dæmpe disse kriser. Denne politik henter en række af sine retningslinier fra J.M. Keynes' teorier, og er følgelig ofte blevet kaldt keynesiansk. Kort formuleret går den ud på at søge at bruge den offentlige sektor som regulator for en stabil udvikling i den private sektor; for at opretholde et rimeligt aktivitetsniveau i økonomien og et konsumtionsniveau som kan absorbere de producerede varer, må staten sørge for fuld beskæftigelse:

"Det almene princip i den Keynesianske politik kan fremstilles som følger: når de samlede konsumtions- og investeringsudgifter ikke er tilstrækkelige til at sikre en indkomst svarende til fuld beskæftigelse, og når (hvad der er temmelig sandsynligt) disse to poster i de nationale udgifter ikke kan forhøjes (fordi konsumtionen på den ene side er bundet til en bestemt økonomisk struktur, som kortfristet næppe kan ændres gennem indkomst-omfordeling, og investeringerne på den anden side er bundet til ligeså uforanderlige faktorer, nemlig de muligheder den teknologiske proces byder), så må de hjælpeudgifter, som er nødvendige for at slå bro over forskellen mellem en fuld-beskæftigelses-indkomst og den autonomt af markedet skabte indkomst, tilvejebringes via en forøgelse af de offentlige udgifter". (Napoleoni, 1968, s. 67-68).

Den ekspansive "lange bølge" i tiden fra 2. verdenskrig til midten af 60'erne, med den 3. teknologiske revolution som iøjnefaldende element, og mange steder understøttet af keynesiansk inspirerede statslige indgreb - det var den generelle økonomiske baggrund, som den vækst-orienterede uddannelsesøkonomi og humankapitalteori blev formuleret på. Med udgangspunkt i disse teorier, men måske også fordi ekspansion af den offentlige sektor tilsyneladende var rationel konjunkturpolitik, kunne en række økonomer fortrøstningsfuldt anbefale investering i uddannelse og udbygning efter "social-demand"-principper.

De uddannelsesøkonomiske teoridannelser i sig selv spillede en meget underordnet rolle i udformningen af den statslige politik for de højere uddannelser i Danmark. Men de var med til at legitimere den stærke udbygning af de højere uddannelser. Resultatet var en kvantitativ "uddannelseseksplosion" i løbet af 60'erne, en kraftig ekspansion af de højere (og de videregående) uddannelser uden ændring af systemets struktur, og uden nævneværdige forsøg på at sikre, at væksten var jævnt fordelt. Man lavede (i alle tilfælde delvis) masse gennemstrømning gennem et uddannelsessystem, som var struktureret efter at skulle fungere som udvælgelsesinstans for relativt små elitegrupper, og resultatet var en uddannelsesplanlægning præget af kortsigtede afgørelser, også et godt stykke tid efter at planlægningens nødvendighed havde gjort sig gældende.

For at bruge Henning Salling Olesens formulering: planlægningen foregik som et hækkeløb med ryggen mod muren (Salling Olesen, 1973, s. 22). Problemerne i den "spontane" vækst indenfor de videregående og højere uddannelser førte i sig selv til formulering af tanker og skitser til en samlet planlægning af de højere uddannelser. Men nødvendigheden af at kontrollere væksten blev accentueret af den generelle økonomiske udvikling. Ved midten af 60'erne var den "lange ekspansive bølge" efter krigen ved at være slut. Den industrielle reservearme var langsomt blevet udtømt, og hermed stod arbejderklassens lønkrav så stærkt, at yderligere forøgelse af merværdiraten var svær at gennemtvinge (jfr. Mandel 1972, s. 125) og fra slutningen af 60'erne blev kapitalerne konfronteret med fallende profitrater. Problemerne med at opretholde profitraten kan formodentlig også tilskrives den højere organiske sammensætning i kølvandet på den 3. teknologiske revolution. Den generelle afmatning i akkumulationen betød at de cykliske overproduktionskriser slog kraftigere igennem. I 1966-67 oplevede Vesttyskland sin første alvorlige recession siden krigen, med gennemslag også i mindre europæiske lande som f.eks. Danmark (jfr. Mandel 1969 og Brinch 1974, s. 57). Samtidig begyndte der at vise sig nogle problemer i forlængelse af den Keynesiansk inspirerede udvidelse af den offentlige sektor. Den offentlige sektor kan ikke udvides ubegrænset inden for en kapitalistisk økonomi, for:

"....kapital kan kun akkumulere ved profitabilitet: ingen vækst i produktion, som ikke også er vækst i profitter, kan øge kapitalen. Da den statsfremkaldte produktion ikke afhænger af profitabilitet, kan den forstørre den samlede sociale produktion; men den kan ikke forstørre den samlede kapital" (Mattick 1973, s. 142).

Den voksende statslige sektor kan måske nok skabe efterspørgsel, som kan holde produktionen i gang. Men den betyder samtidig at en stadig større del af det skabte værdiprodukt bindes i uproduktive aktiviteter, hvilket kan have uheldige følger for akkumulationsraten.

I begyndelsen af 70'erne er den internationale kapitalistiske

økonomi altså i afmatning, og de kraftige prisforhøjelser på olie i efteråret 1973 var med til at udløse den første generaliserede recession i den kapitalistiske økonomi efter krigen. Den er bl.a. tegn på en synkronisering af de forskellige nationale krisecykler:

"Tidligere har stagnationstendenser kunne overvindes, tilsyneladende på grund af statsindgreb, reelt fordi de nationale krisecykler er forløbet tidsforskudt uegalt. En ekspanderende nation har derfor kunnet give et stagnerende land nye vækst- og akkumulationsimpulser via verdensmarkedssammenhænge, hvilket også er en meget væsentlig del af baggrunden for fraværet af alvorlige kriser de sidste 20-25 år. Denne forskydning i krisecyklernes forløb er også ved at forsvinde. Den erstattes af en synkroniseringstendens, og i den kommende akkumulationsfase vil der ikke længere kunne komme akkumulationsimpulser fra fremmede, ekspanderende nationale totalkapitaler. Tværtimod vil en verdensomspændende stagnation på et relativt højt niveau med både åben og skjult arbejdsløshed være en sandsynlig mulighed". (Brinch 1974, s. 105-06).

Dette generelle skift i konjunkturerne har naturligvis også betydning for den statslige uddannelsespolitik - og på længere sigt for den uddannelsesøkonomiske tænkning.

Knappe ressourcer og uddannelsesøkonomisk tænkning.

De uddannelsespolitiske følger af dels problemerne i den "spontane" vækst indenfor de højere uddannelser, dels den ændrede økonomiske situation kan generelt opsummeres i tre punkter

- opbremsning af væksten, af og til direkte nedskæringspolitik, og på lidt ængere sigt overgang til at tilpasse uddannelsesystemets output efter efterspørgselen (dvs. faktisk en overgang fra "manpower"-orienteret planlægning) til "manpower"-orienteret planlægning, hvor man søger at fastslå behovet for "manpower" ved generelle, centralt udførte undersøgelser og prognoser).
- i sammenhæng hermed omstrukturering af standardisering/rationalisering, således af 1) de investerede midler

bliver udnyttet effektivt, og således at 2) det er muligt at have et vist overblik over gennemstrømningen i systemet, og 3) der skabes flexible muligheder for kombination af elementer fra forskellige uddannelsesforløb, således at spildet er minimalt.

- centralisering af de overordnede kompetencer, således at det i sidste ende bliver muligt at regulere gennemstrømningen i systemet efter efterspørgselen (eller hvad man nu har tænkt sig at regulere den efter).

(Som kuriosum kan iøvrigt nævnes, at nødvendigheden af standardisering og reationalisering meget klart er forudset af Erik Ib Schmidt i hans OECD-foredrag fra 1959 (Schmit 1959, s. 307). Måske er tegn på at tidligere marxister kan blive den borgerlige stats mest klartskuende planlæggere? - Schmit har nok som bekendt ledet udarbejdelsen af PPII).

Hermed er vi tilbage til udgangspunktet: de aktuelle planlægningsbestræbelser. PPII og H-plan manifesterer netop de udviklingstendenser, som er nævnt ovenfor. Perspektivplanlægningen er et forsøg på ud fra prognosearbejde at pege på retningslinier for politiske beslutninger inden for de forskellige sektorer. I PPII søger man for første gang at anlægge en direkte man-power-model for de højere uddannelser. Resultatet er nærmest en demonstration af den statslige prognosevirksomheds ringe niveau og vanskelige vilkår, men konklusionen står alligevel i skarp modsætning til Blomgren Hansens optimisitiske vurdering fra 1966, som jeg tidligere har citeret:

"Der er derfor god grund til at satse hårdt på minimums-alternativet ved at stoppe yderligere universitetsudbygning foreløbig og ved snarest at indføre adgangsbegrænsning ved de studier, hvor tilgangen står i åbenbart misforhold til beskæftigelsesmulighederne. Dette repræsenterer imidlertid ingen egentlig løsning på problemet.. Kun en justering af elevstrømmens forgrening gennem hele uddannelsessystemet kan rette den nuværende skævhed op." (PPII, s. 466).

H-planen holder sig til de højere uddannelser, og kan generelt ses som et forsøg på at skabe den strukturelle standar-

disering og den centrale styring af gennemstrømningen inden for de højere uddannelser, som PPII lægger op til for det samlede uddannelsessystem.

PPII er et tydeligt tegn på, at uddannelsesøkonomien nu spiller en anderledes rolle for uddannelsespolitikken end den gjorde i "Planskitsen" fra 1967.

Det karakteristiske ved PPII's måde at gå til problemstillingen på er, at man i nogen grad skiller uddannelses økonomiske funktion og dens ideologisk/socialt funktion ud fra hinanden og opprioriterer den økonomiske funktion. Ganske vist gør man det ikke med brask og bram, forfatterne gør faktisk hvad de kan for at give indtryk af, at tungen holdes lige i munden:

"Uddannelse tjener på en gang til tilfredsstillelse af den enkelte elevs behov for personlig udvikling og oplevelse og til forøgelse af den fremtidige produktion og økonomiske velstand i samfundet. Det er hverken muligt eller ønskeligt at adskille de to funktioner, da det i høj grad er lysten, der driver værket, når det drejer sig om uddannelse. Politisk set har det sjældent stået ganske klart, hvorvidt det var den immaterielle effekt på individ og samfund, der var afgørende, eller om det var de økonomiske og erhvervsmæssige hensyn, der vejede tungest". (PPII, s. 452).

Altså: uddannelse er både personlig konsum og samfundsmæssig investering i vækst, og det er ikke til at sige hvad der er vigtigst. Men når den personlige konsum er "lysten", så ligger det nær at mene, at det "værk", der drives, faktisk er økonomisk vokseværk. Og der fortsættes da også:

"Ideologiske hensyn har ofte præget debatten herom, men den gennemførte udbygning af uddannelsessystemet har rent faktisk bidraget til at skabe store økonomiske værdier". (PPII, s. 452)

At PPII rent faktisk skiller uddannelsesøkonomiske og ideologisk/socialt hensyn ad, viser sig i at der leveres en kraftig argumentation imod brugen af uddannelsessystemet som lighedsskabende faktor - den brug som den liberale reformpolitik faktisk søgte at flette sammen med vækstpoltikken i 60'ernes uddannelsesplanlægning. Med udgangspunkt i uddannelsessociologisk forskning argumenteres for, at det er forbundet med

betydelige "menneskelige, pædagogiske og omkostningsmæssige problemer at anvende uddannelsespolitikken som eneste eller dominerende murbrækker ved nedbrydningen af samfundets sociale barrierer". (PPII s. 451-52). Lighed hører til konsumdelen af uddannelses-udgifterne, og den bør ikke forveksles med de samfundsøkonomisk "produktive" dele af udgifterne.

Det er desuden tydeligt, at man i PPII i højere grad end tidligere ser den snævre forbindelse mellem uddannelse og produktion. Mens human kapital og "uddannelse som produktionsfaktor" kunne give anledning til illusioner om, at investerede uddannelsesudgifter automatisk ville forrente sig, eller - mere realistisk - at tilstedeværelsen af en højtuddannet arbejdskraft vil føre til, at der opstår jobs til den, anlægger PPII snarere den omvendte betragtning:

"Ideelt ville det være, om arbejdsstyrkens sammensætning kunne ændres i takt med beskæftigelsesmulighederne, som afhænger af strukturforskydninger i produktionen, som igen beror på anvendelsen af ny teknologi, af nye organisationsformer og af løn- og overenskomst-forhold". (PPII, s. 450.).

Dette er en "man-power"-model, oven i købet ret hårdhændet formuleret - og perspektiv-skriverne skynder sig da også at tilføje, at uddannelsesforholdene godt kan virke ind på beskæftigelsesstrukturen:

"Uddannelsesoverskud.....er et uønsket fænomen, men det kan ikke uden videre karakteriseres som spild, hverken for den pågældende eller for samfundet. De veluddannede vil ofte kunne forcere udviklingen ved at skabe sig en plads, som bidrager til den økonomiske vækst. Det kan på den anden side også meget let føre til en "gøgeunge"-effekt, hvor mindre veludrustet arbejdskraft skubbes ud". (PPII, s. 450)

Denne gøgeunge-effekt vil som regel blive minimeret efterhånden, idet lønnen ikke vil stige, selv om arbejdskraften er bedre uddannet - hvorfor søgningen til den længere uddannelse inden for de pågældende type jobs vil aftage. Men, fortsætter PP-forfatterne:

"Ligger beskæftigelsesmulighederne i offentlige tjenesteydelser, hvor produktets værdi ikke umiddelbart kan afvejes med lønnen, opstår der særlig let pression for udvidelse af aktiviteten", (PPII, s. 450).

En sådan udvidelse af aktiviteten burde jo egentlig vække glæde, idet den formelt bidrager til den økonomiske vækst. Når glæden er behersket, er det af samme grund, som gør arbejdskraft i offentlig ansættelse ikke helt aflønnes efter "produktets værdi": det er kun i den private sektor der kan forekomme reel økonomisk vækst under kapitalismen; det er profit- og akkumulationsraten, som er kriteriet for "vækst". PPII kommer - på grund af den samfundsmæssige situation den skrives i - en god del nærmere end den neo-klassiske uddannelsesøkonomi på at formulere betingelserne for "uddannelsesinvesteringernes rentabilitet". Og man-power planlægningen diskuteres følgelig hovedsagelig (også for de højere uddannelsers vedkommende) ud fra den sektor, som er den relevante for "forrentningen" af "uddannelseskapitalen": den private kapitalistiske produktion.

Det som ifølge de her anførte citater skulle få PPII-folkenes særlige mishag, er anvendelse af overkvalificeret (= akademisk, ca.) arbejdskraft indenfor den offentlige sektor. Dette er et problem, som Jørgen S. Dich i sin tidligere citerede artikel om "Den højere uddannelses økonomi" påpegede som en mulig fejlkilde for rentabilitetsberegninger, og overhovedet som et omkostningsproblem. Han taler om "skjult arbejdsløshed" (Dich 1969, s. 278) og regner med to former: 1) en form hvor arbejdsløsheden ikke rammer enkelte, men fordeles over en hel erhvervsgruppe, f.eks. ved at læger eller tanlæger får færre patienter pr. mand, og følgelig ikke udnytter deres arbejdskraft fuldt ud. 2) at ikke alle får beskæftigelse i det erhverv, de er uddannet til, hvorfor der opstår ovennævnte "gøgeunge-effekt". Denne skjulte arbejdsløshed kan opretholdes, mener Dich, fordi:

"...de personer, der ansætter akademikere, også er akademikere, og der findes mellem dem et frimureri eller organisationsmæssige sammenhold, der fører til, at man kan få akademikere beskæftiget på områder, hvor det ville være tilstrækkeligt at anætte personer med en mindre uddannelse". (Dich 1969, s. 278).

Som man kan se, er Dich i denne artikel godt på vej til at personalisere årsagerne til 60'ernes uddannelseseksplosion ud fra en forventning om skjult overproduktion af akademikere. En fuldt udviklet teoridannelse af denne art findes vi 4 år senere udviklet hos Bertel Hårder, som udmønter sin tænkning i en Glistrup-agtig retorik:

"En typisk akademiker er en velhavende mands søn, som samfundet har foræret en uddannelse til en værdi af et par hundrede tusind kroner, og som siden yderligere begunstiges med samfundets højst betalte og mest attraktive arbejde...

Det ville muligvis kunne forsvares, hvis der var mangel på akademisk arbejdskraft, og hvis den akademiske arbejdsydelse havde en høj værdi for samfundet (....). Meget tyder imidlertid på, at den offentlige sektors efterspørgsel på akademisk arbejde kunstigt pustes op af akademikernes heldigt gennemførte interessepolitik". (Bertel Hårder, 1973, s. 67-68).

Hårder har konstateret, at uddannelseseksplosionen faktisk har skabt nogle problemer i samfundsøkonomien. Han ser imidlertid ikke - som Mattich og PPII - disse problemer i et skævt forhold mellem privat og offentlig sektor, men derimod i det voksende skattetryk, den oppustede offentlige sektor lægger på borgerne. Hårder anser tydeligvis ikke den private sektor som noget særligt problem i samfundsøkonomisk sammenhæng, han taler konsekvent om den offentlige "produktion", og præciserer ikke sit syn på forholdet mellem den private og den offentlige sektors bidrag til den økonomiske vækst. Faktisk regner han arbejdsgiverne som en indspist pressionsgruppe på linie med akademikerne, pædagogerne etc. I forbindelse med en beregning af mer-udgifter ved gennemførelse af det såkaldte "Højby-forslag" om 12 års grundlæggende skoleuddannelse, undrer Hårder sig over at arbejdsgiverne ikke har protesteret over dette utilladelige resourcespild, og han konkluderer:

"Måske tænker arbejdsgiverne således: "Lad blot samfundet bruge flere penge på at uddanne arbejdskraften, for så kan vi spare vore egne uddannelsesudgifter". Sådan tænker enhver pressionsgruppe" (Hårder 1973, s. 58).

Kapitalens problemer overskygges hos Hårder af skatteyder-
nes problemer. Og der er for så vidt rigtigt, at skatte-
trykket vokser uholdbart, men Hårder spørger ikke hvor
skatteydernes penge er kommet fra; han ser faktisk for-
holdet skatteyder - offentlig sektor som en lukket rela-
tion, ikke som et led i et samlet økonomisk kredsløb.
Det har selvfølgelig også betydning for den type forkla-
ring, Hårder opstiller for årsagerne til uddannelseseks-
plosionen. Han formulerer en teori om de højt-lønnede in-
teressegruppers diktator. Kort fortalt: i det private er-
hvervsliv er det ikke længere kapitalisternes jagt efter
profitter, der regulerer produktionen og udbuddet, men de
højt-lønnede topfunktionærers ønske om at holde deres løn så
høj som muligt. Aktionærerne bliver spist af med moderate
gevinster, for "de kan ikke gennemskue foretagendet. Mens de
gamle magthavere søgte profitten, søger de nye magthavere
"vækst" (s 22). De samme forhold, top-producenternes suve-
tænitet, gælder også for den offentlige produktion, men hvor
mulighederne for vækst i den private sektor begrænses af mar-
kedsmekanismen og den individuelle konsumtions grænser, har
man i den offentlige sektor meget større muligheder for at
puste forbruget op:

"Uddannelseseksplosionen er hele vejen igennem kunstigt
skabt af de overdrevne, fagforeningsbestemte uddannel-
seskrav på de offentlige ansættelsesområder. Undervisnings-
ministeriet fører selv an, men undervisningsministeriel-
le arbejdsgrupper ser selvfølgelig den anden vej" (Hår-
der, 1973, s.90).

Forskellen mellem Hårders og PPII analyse af væksten inden-
for de højere uddannelser tyder på en vis polarisering in-
denfor den borgerlige tænkning under indtryk af krisen. Mens
PPII tydeligvis søger at anlægge en overordnet kapitalis-
tisk synsvinkel (hvordan får vi gang i de produktive inves-
teringer, hvordan opnår vi balance mellem udgifter til og
"behov for" offentlig service?), så anlægger Hårder en ag-
gressiv liberalistisk og småborgerlig synsvinkel. At denne

polarisering svarer til en reel udvikling i klasseforholdene og de politiske styrkelforhold viser Fremskridtspartiets massive gennembrud. Men selv om Hårder (og Glistrup) appellerer til skatteyderne, så er det de argumenterer for i realiteten de gamle tilstande i den private økonomi, før de vækst-orienterede funktionærer kom til. Det Hårder hævder er profittens suverænitet over væksten.

Afslutning

Dette oplæg har hovedsagelig haft en ideologikritisk karakter: jeg har forsøgt at se den uddannelsesøkonomiske tænkning som ideologidannelser omkring uddannelsessektorens reelle funktion i den kapitalistiske udviklingsproces, og knytte dette an til den faktiske statslige politik under forskellige konjunkturrelle betingelser. Først og fremmest har jeg søgt at placere teorierne om humankapital og om uddannelsernes bidrag til den "residuale" økonomiske vækst i deres historiske sammenhæng. Derimod har jeg ikke forsøgt at give en mere præcis teoretisk kritik af den borgerlige uddannelsesøkonomiske tænkning. En sådan kritik måtte tage udgangspunkt i den "kritik af uddannelsessektorens politiske økonomi", som især er blevet udviklet af vesttyske marxister, og den ville kræve en diskussion af nogle af problemerne i den marxke teori om det levende arbejdes værdisættende kraft (bl.a. det såkaldte reduktionsproblem). Det ville have krævet en langt mere omfattende teoretisk diskussion, og ligger vel også udenfor formålet med oplægget. Jeg vil derfor nøjes med at opfordre til læsning af de hovedsagelig vesttyske bøger og artikler om uddannelsessektorens politiske økonomi, som er fremkommet i de sidste par år.

ANVENDT LITTERATUR

- Elmar Altvater: Kapitalens valutakriser. Kbh./Demos 1973.
- Mark Blaug: An Introduction to the Economics of Education. Penguin Modern Economic Texts, Penguin 1972.
- Mary Jean Bowman: The human investment revolution in economic thought (1966) i Mark Blaug (red.) Economics and education bd. 1. Penguin 1971.
- Jens Brinch: Kapitalakkumulation i Danmark efter 1940. København 1974.
- Jørgen S. Dich: Den højere uddannelses økonomi, i: Aktuelle økonomiske problemer, Festskrift til Carl Iversen, København 1969.
- Erhvervene og de grundlæggende skoleuddannelser. Referat fra en kontakt-konference på Egelund december 1969. Arbejdsgivernes Kontaktserie 1970.
- Henning Friis: OECDs virksomhed med hensyn til naturvidenskabelig og teknisk arbejdskraft, i: Socialt tidsskrift 1961, hefte A, s. 178ff.
- Niels Blomgreen Hansen: Uddannelsesinvesteringernes rentabilitet, i: Nationaløkonomisk tidsskrift 1966, s. 244ff.
- Freerk Huisken: Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie. München 1972.
- Freerk Huisken: Uddannelsesøkonomi og uddannelseskrisen i Vesttyskland, RUC-forlag 1973.
- Bertel Hårder: Statskollektivismen og spildproduktion. København 1973.
- Hans Jørgen Jensen: Uddannelse - en marxistisk diskussion. Stencil. København marts 1973a (speciale i økonomi)
- Hans Jørgen Jensen: Den borgerlige uddannelsesøkonomi - en oversigt, i: Politiske arbejdstekster, nr. 2 1973 (b)
- Thorkil Kristensen: Kundskab som produktionsfaktor. Nationaløkonomisk tidsskrift 1971, s. 15ff.

Per Larsen, Marie Storr-Hansen: Omkring uddannelsesreformerne. Kontext 19-20, februar 1974.

Ernest Mandel: Die deutsche Wirtschaftskrise. Frankfurt 1969.

Ernest Mandel: Der Spätkapitalismus. Frankfurt 1972.

Paul Mattick: Marx og Keynes. København/Demos 1973.

Claudio Napoleoni: Grundzüge der modernen ökonomischen Theorien. Edition Suhrkamp, Frankfurt a.M. 1968.

Johannes Nymark: Uddannelse og arbejde i classesamfundet, i: Wiwel & Nymark (red.). Det politiske universitet, udgv. Studenterrådet KU 1970.

Henning Salling Olesen: Indledning, i: Huisken (1973).

Perspektivplanredegørelse nr. 2, København, December 1973.

Planlægningsrådet for de højere uddannelser: Skitse for udbygningen af de højere uddannelser i tiden indtil 1980. Juni 1967. ("planskitsen")

Planlægningsrådet for de højere uddannelser: Helhedsplanlægningen for de videregående uddannelser 1974-87. Januar 1974. ("H-planen").

H.J. Schanz: Uddannelsesøkonomien, i: Arbejdspapirer om videnskab og uddannelse. Udg. Studenterrådet ved Århus universitet, 1973.

Erik Ib Schmit: Den "menneskelige faktor"s betydning i den økonomiske udvikling, i: Nationaløkonomisk tidsskrift 1959, s. 298ff.

T.W. Schultz: Investment in human capital, i: Blaug (red.) Economics of Education bd. 1, Renguin 1971.